

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Dvořáková

Nuda u dětí ve škole a mimo školu

**Boredome Among Children at School and After
School**

Praha 2013

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková. CSc.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Haně Krykorkové za trpělivost a cenné rady. Dále potom své rodině a mým blízkým děkuji za morální podporu, kterou mi při tvorbě práce věnovali.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 28. června 2013

.....

Jméno a příjmení

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na popis nudy jako fenoménu ve škole a mimo školu. Zabývá se vymezením nudy jako pojmu, bližším charakterizováním nudy u dětí ve škole a nudy u dětí v jejich volném čase a doma. Vymezuje také pojmy a oblasti, které s ní souvisí, zejména potom oblast utváření životního stylu dětí.

Klíčová slova

Motivace k učení, nuda, osobnost učitele, rodina, volný čas.

Abstract

Bachelor thesis is focused on boredom as a phenomenon at and beyond school. It determinates boredom as a term, further characteristics of boredom among children at school, in their free time and at home. It determinates terms and related fields, especially forming of child life style.

Keywords

Boredome, family, free time, motivation for learning, personality of the teacher.

Obsah

Abstrakt.....	4
Klíčová slova	4
Abstract.....	4
Keywords	4
1 Úvod.....	7
2 Nuda a její pojetí, příčiny a důsledky	9
2.1 Pojetí nudy	9
2.2 Historie a filozofický základ nudy.....	10
2.3 Příčiny a důsledky nudy	12
2.4 Typologie nudy	12
2.5 Komponenty nudy	13
3 Nuda ve škole	15
3.1 Vznik nudy ve škole	15
3.2 Zdroje nudy ve škole.....	16
3.3 Reakce na nudu ve škole	16
3.4 Činitele nudy ve škole.....	16
3.5 Interakční dimenze nudy	17
3.6 Důsledky nudy ve škole	17
3.7 Osobnost učitele	17
3.7.1 Učitel a nuda.....	19
3.8 Motivace k učení	20
3.9 Výzkum nudy ve škole	23
3.10 Výsledky výzkumu	24
3.11 Závěr výzkumu.....	27
4 Nuda ve volném čase a doma - vedení ke správnému životnímu stylu	28
4.1 Volný čas.....	28
4.1.1 Funkce volného času	29

4.1.2	Pohledy na volný čas	30
4.1.3	Dělení volného času	31
4.2	Rodina	32
4.2.1	Funkce rodiny	33
4.2.2	Výchovné styly	34
4.3	Nuda ve volném čase dětí.....	36
4.3.1	Výzkumu nudy ve volném čase dětí - výzkum „Hodnotová orientace dětí ve věku 6- 15 let“	37
4.3.2	Výsledky výzkumu nudy ve volném čase dětí.....	38
4.3.3	Závěr výzkumu nudy ve volném čase dětí.....	38
4.4	Výchova ke správnému životnímu stylu	39
4.4.1	Životní styl	39
4.4.2	Životní styl a jeho druhy	39
4.4.3	Utváření životního stylu.....	41
4.4.4	Cesta ke správnému životnímu stylu	43
5	Závěr.....	45
6	Seznam použitých zdrojů	46
7	Přílohy	49
7.1	Příloha 1	49
7.1.1	Orientační šetření	49
7.1.2	Cíl orientačního šetření.....	49
7.1.3	Průběh orientačního šetření.....	49
7.1.4	Zpracování orientačního šetření.....	49
7.1.5	Výsledky orientačního šetření	50
7.1.6	Závěr orientačního šetření.....	53

1 Úvod

Téma „Nudy u dětí ve škole a mimo školu“ jsem si zvolila po přečtení článku Isabelly Pavelkové Nuda ve škole. Její téma jsem rozšířila o další oblast života a dětí, a to o oblast nudy dítěte v čase mimo školu. K tomuto rozšíření jsem přistoupila zejména z toho důvodu, že se ve své praxi setkávám s dětmi jak v prostředí školním, tak v prostředí jejich volného času.

Fenomén nudy je v naší době velmi probíraným tématem nejen z hlediska pedagogického, ale i psychologického, filozofického nebo sociologického. V široké společnosti je nuda často spojována s nadměrným užíváním médií a neefektivním trávením volného času. Do povědomí společnosti se dostává zejména z toho důvodu, že se s ní v běžném životě často setkává každý z nás. Zajímalo mě, proč a jakým způsobem děti nudu prožívají, co vznik této nudy ovlivňuje, ale i to, jestli se jí dá nějakým způsobem předcházet.

Má bakalářské práce je ve svém základu rozdělena do tří kapitol:

- 1) Nuda a její pojetí, příčiny a důsledky.
- 2) Nuda ve škole.
- 3) Nuda ve volném čase a doma- výchova ke správnému životnímu stylu.

V první kapitole se snažím specifikovat nudu jako obecný pojem, který zasahuje do života společnosti. Proto uvádím její typologie a komponenty, také příčiny a důsledky jejího vzniku. Vycházím z pohledu historie na tento fenomén a snažím se jí charakterizovat i jako pojem filozofický.

V kapitole druhé, se zaměřuji na nudu v oblasti školního prostředí. V této části vycházím z již provedených výzkumů, objasňujících vznik a důsledky nudy. K jejímu bližšímu pochopení proto charakterizuji také pojmy, které s nudou úzce souvisí, zejména osobností učitele a motivací žáka k učení.

Třetí kapitola se snaží objasnit propojení nudy s volným časem žáků, a to jestli má rodina nějaký vliv na vznik nudy v této oblasti, zda jí může nějakým způsobem předcházet. Je zde uvedena bližší charakteristika souvisejících pojmů, jako je rodina, její funkce, výchovné styly. Věnuji se také životnímu stylu, konkrétně výchově ke správnému životnímu stylu.

V příloze mé práce je také uvedeno orientační šetření, které bylo provedeno zejména z důvodu seznámení se s prostředím výzkumné situace a potvrzením, že je nuda pro žáky aktuální otázkou.

Cílem mé bakalářské práce je popsat fenomén nudy u dětí nejen ve škole, ale i ve volném čase. Objasnit, jak faktorům nudy předcházet, a to zejména pomocí výchovy ke správnému životnímu stylu.

2 Nuda a její pojetí, příčiny a důsledky

O nudě se v naší společnosti mluví jako o fenoménu, tedy o něčem, co se ukazuje na povrchu společnosti. Někteří autoři ji označují jako fenomén naší doby, jiní za jev, který existuje, co je na světě lidstvo samo. Následující text se snaží objasnit její základní charakteristiky.

2.1 Pojetí nudy

Stejně jako u většiny pojmů i u pojmu nudy se objevuje mnoho definic od mnoha autorů. Ty jsou povětšinou vztahovány k tomu, čím se autoři nejvíce zabývají. Z následujícího textu vyplývá, že i přes rozdílnost oborů autorů se definice v mnohém shodují.

V oblasti filozofické se setkáváme s následující definicí nudy:

„Nuda představuje potencionálně velmi závažný fenomén, který nepostihuje jen jedince, jedná se i o fenomén kulturní a sociální.“

(Swendsen, 2011, s. 14)

Přičemž autor dodává, že nuda je primárně definována současností, přesněji je to jev, který existuje bez minulosti a budoucnosti. (Swendsen, 2011)

Z pedagogického hlediska můžeme na nudu nahlížet jako na emocionální prožitek, který je negativní a je výsledkem frustrace. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 174).

V textu I. Pavelkové (Pavelková, 2010, s. 219) se objevuje tato definice nudy:

„Nuda je psychofyzický stav - bývá definována jako emoce, která se projevuje jak na úrovni emocionální, tak na úrovni kognitivní.“ (Lohrmann, 2008, Götz, Frenzel, 2006). Samotná I. Pavelková nazývá nudu fenoménem, chápe ji jako negativní vliv snižující motivaci žáka. (Pavelková, 2010). Spolu s Hrabalem a Manem I. Pavelková (1989, s. 160) vysvětluje nudu jako *„jeden z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení.“*

Oproti tomu, z psychologického hlediska se nuda jeví jako duševní stav, který je podmíněný monotónností podnětů. Tento stav se potom projevuje omrzelostí, pocíty

zbytečnosti, nezajímavosti, nespokojenosti, vynucenou pasivitou, ztraceným časem, oslabením pozornosti, pocity únavy a depresivními náladami. (Hartl, 1993, s. 125)

2.2 Historie a filozofický základ nudy

Søren Kirdegaard vystihuje vznik nudy tímto výrokem:

„Bohové se nudili, a proto stvořili člověka. Adam se nudil, protože byl sám, a proto byla stvořena Eva. V tomto okamžiku na svět přišla nuda a rostla přesně podle toho, jak rostlo lidstvo.“

(Swendsen, 2011, s. 21)

O historii nudy se ve svých textech nejvíce zajímá norský vysokoškolský učitel filozofie Lars Fr. H. Svendsen. Podle něj nemůžeme přesně stanovit, kdy nuda vznikla, jisté ale je, že se jedná o fenomén moderní doby. Swendsen (2011) vychází z historických a literárních pramenů, na základě kterých se snaží historii nudy zpracovat. Hovoří o tzv. předchůdcích nudy, ti jsou uvedeni v následujícím textu.

Acedie je prvním pojmem z minulosti, který se v mnoha ohledech dává do souvislosti s nudou. První zmínku o acedii nalezneme již v Antice. Pochází zřejmě ze slova *kedos*, starat se a je doplněno o zápornou předponu *a-* tedy *akedía*, nestarat se. Jedná se zejména o morální koncept, na rozdíl od dnešní nudy, která je spíše popisem psychického stavu.

Ve 4. století se z *acedie* stává konkretizovanější pojem- označuje stav životního nasycení a únavy. Zatímco Evagrius Pontský chápe acedii jako něco démonického, Jan Kassián ji vidí jako poddruh běžného smutku. Swendsen zdůrazňuje, že *acedie* byla sledovaným jevem středověké společnosti, byla chápána zejména ve významu hříchu. *Acedie* v sobě totiž nesla určitý odstup od Boha a jeho stvořitelského díla či dokonce jeho popření. Je tomu tak proto, že stála v opozici vůči radosti, zabraňovala vykoupení a uvrhovala člověka do věčného ztracení. (Swendsen, 2011, s. 48)

V období renesance je *acedie* nahrazena *melancholií*, ta na rozdíl od prvního pojmu, který souvisel s duší a byl chápán negativně, souvisí více s tělem a jeho vnímání je i pozitivní. Ve 14. století se vnímání *acedie* posouvá od hříchu k nemoci, její morální vnímání je stejné i u nudy- máme tendenci ji odsuzovat, domníváme se, že pramení z vady charakteru či celkově osobnosti. V tomto období představuje nuda spíše

marginální fenomén vyhrazený šlechtě a mnichům. Jedná se zde i o symbol vyššího společenského postavení, dostatečného materiálního a finančního základu. V dalších obdobích se nuda rozšířila mezi všechny vrstvy obyvatelstva. (Swendsen, 2011)

Za nejvýznamnějšího raného teoretika nudy označuje Swendsen Blaise Pascala, který nudu chápe jako charakteristický rys člověka, je k ní odsouzen každý, kdo žije bez Boha. Zmiňuje také Immanuela Kanta a jeho pojetí nudy v kontextu filozofie morálky, vychází z jeho přednášek o etice nazvaných *„O povinnostech v životě s ohledem na stav“*. Kant tvrdí, že *„člověk cítí svůj život skrze činnosti, a ne skrze požítky“* a že ten, kdo nic nedělá, *pocituje „neživotnost“*. (Swendsen, 2011, s. 52)

Za další významnou postavu zabývající se nudou uvádí Søren Kierkegaard, ten popisuje nudu jako „démonický panteismus“. Démonično je prázdné a nudu lze chápat jako nicotu, která prostupuje veškerou skutečnost“ jak vysvětluje Swendsen. Kierkegaardův výrok, že *„nuda je u kořene všeho zla“* považuje Swendsen (2011) za přehnaný, připouští ale, že ke vzniku zla může přispívat.

Oproti tomu Shopenauer uvádí:

„Člověk touží, cíle, touhy stanovuje příroda, společnost nebo autosugesce. Pokud člověk cílů nedosáhne, následuje utrpení, pokud jich dosáhne, následuje nuda.“ Vyslovuje také myšlenku, že ve snaze utéci nudě si člověk vytvořil imaginární prostředí, do kterých utíká- umění a náboženství. Nietzsche se domnívá, že kultura strojů (Maschinen-Cultur) nás vede k zoufalé nudě, při které toužíme po přerývané nečinnosti. Pokud se nám ale nudu podaří překonat, jsme vedeni k radosti. (Swendsen, 2011)

Nuda v pojetí Gottlieba Fichteho je vztahována ke společenské prázdnotě. Ve snaze této nudě čelit se člověk buď systematicky ubírá k rozptýlení, nebo utíká do mysticismu. Tuto situaci lze podle Fichteho řešit tím, že se vzdá individualismu a upne se zpět k obecnému rozumu. (Swendsen, 2011)

Moderní nuda je popisována jako nedostatek smyslu, a to nedostatek smyslu k jakýmkoliv činnostem. Swendsen (2011) konstatuje, že nuda je výsadou moderního člověka. V souvislosti s historickým pohledem na nudu je znatelný její nárůst. Tento nárůst ale není patrný v jiných oblastech života, například u míry radosti nebo smutku, která je stále stejná. Nárůst nudy je typický pro závažné selhávání společnosti a kultury, ze které se vytrácí smysl.

2.3 Příčiny a důsledky nudy

Autoři se zabývají také otázkou, z jakého důvodu se nudíme. Jejich odpovědi jsou posláze čistě teoretického rázu, či poodložené provedenými výzkumy.

Podle Swendsena se nedá jasně určit motiv, který nudu spouští, ale konstatuje, že nuda se u člověka objeví vždy, když musí dělat to, co nechce, nebo naopak nemůže dělat to, co chce. Domnívá se také, že původcem nudy u člověka je fakt, že světu chybí smysl. Spojuje nudu i s nespavostí, při které se „Já“ dostává do zdánlivě nekonečné nicoty a ve tmě ztrácí svou identitu (Swendsen, 2011, s. 15). V oblasti důsledků nudy potom Swendsen (2011) zdůrazňuje, že se „*nuda často klade do souvislosti s užíváním narkotik, alkoholismem, kouřením, poruchami příjmu potravy, s promiskuitou, vandalismem, s depresí, agresí, nepřátelstvámi, s násilím, se sebevraždami, s rizikovým chováním atd.*“ V souvislosti s depresí zdůrazňuje, že hranice, která ji spojuje s nudou, je velmi tenká a mlhavá.

Z. Stránská (1997, s. 16) za příčinu nudy považuje frustraci. Nudu nazývá přirozeným obranným mechanismem, který nastoupí v případě, že nedochází k uspokojování poznávacích, sociálních a výkonových potřeb. Důsledkem nudy, který se v této situaci objevuje, je stav nazývaný jako „*stimulační hlad*“. Jedná se o stav, kdy se žákovi nedostává dostatek podnětů, a proto se snaží uspokojit své potřeby nějakou jinou, spontánní náhradní činností, například si čmárá, houpe se na židli apod.

2.4 Typologie nudy

Swendsen (2011) vychází při tvorbě typologií nudy z mnoha autorů. Jedním z nich je Milan Kundera. Ten uvádí tři typy nudy: *pasivní, aktivní a vzpurnou*. V případě **nudy pasivní** se jedná o situace, ve kterých se nuda projevuje, např. v případě, když člověk nepřítomně zívá. **Aktivní nuda** je typem nudy, při které se člověk věnuje nějaké volnočasové aktivitě. Posledním typem je **nuda vzpurná**. Příkladem této nudy může být mládež, která ničí vybavení veřejného prostranství. Tvrdí ale, že je nepovažuje za přelomové, protože pouze uvádějí, že nuda může být tohoto trojího typu.

Upřednostňuje Martina Doehlmana a jeho čtyři typy nudy:

- 1) **situační** nuda probíhá např. při čekání na vlak,
- 2) nuda z **nasycení** vzniká z důvodu, že je člověk vystaven stále stejným podnětům,
- 3) nuda **existenciální** je provázena prázdnotou duše a světa člověka,
- 4) **tvůrčí** nuda nastává v případě, kdy se člověk nudí a je nucen udělat něco nového, aby tuto nudu překonal.

(Swendsen, 2011)

Samotný Swendsen (2011) potom rozlišuje zejména mezi nudou situační a existenciální.

Nuda situační je charakteristická tím, že se člověk nudí z přítomnosti či nepřítomnosti nějakého konkrétního důvodu. V tomto případě se tedy jedná o nudu, ve které je *nouze o zážitky*. Tělesné projevy (např. zívání, houpání se na židli), které tento typ nudy provázejí, jsou shledávány výhodnými. Považují se totiž za možnost, jak se zbavit nudy.

Oproti tomu projevy **existenciální nudy** jsou označovány za takové, které nelze vidět, tudíž se jich nelze ani zbavit žádným aktem vůle. Při analýze tohoto typu nudy se vychází z *nouze o zkušenost*. Člověk se snaží tento typ nudy překonat tím, že do svého života přináší stále nové a nové zážitky, podle Swendsena (2011) ale dosáhne pouze toho, že nudu v sobě prohloubí.

2.5 Komponenty nudy

Někteří autoři (Götz, Zirngibl, Pekrun & Hall, 2003, Pekrun & Jerusalem, 1996) popisují nudu pomocí jejích komponent, většina jich poté rozlišuje těchto komponent pět: *afektivní, kognitivní, fyziologickou, expresivní a motivační*.

a) Afektivní komponenta

Tato komponenta je nejbližší společenskému chápání nudy, tedy jde o stav, kdy člověk nemá chuť vykonávat jakoukoliv činnost. Nemá žádné podněty ani potřeby, prožívá jen vnitřní prázdnotu. Souhrnně se tvrdí, že jde o stav, kdy člověku schází afektivní pohnutka, tzn., nemáme mít z čeho radost ani strach.

b) **Kognitivní komponenta**

Je charakteristická denním sněním, odbíhajícími myšlenkami a časem, který neutíká.

c) **Fyziologická komponenta**

Je typická únavou, ospalostí a neklidem.

d) **Expresivní komponenta**

Tato komponenta se vyznačuje stáhnutím do sebe, zíváním nebo nehybným strnulým výrazem.

e) **Motivační komponenta**

Komponenta provázená zejména změnou aktivity, hledáním podnětů a opuštěním situace. (Pavelková, 2010, s. 220)

3 Nuda ve škole

S prostředím školy je nuda spojována v očích společnosti pravděpodobně nejčastěji. Každý chodil do školy a často na toto období vzpomíná i ve spojitosti s nudou. Níže uvedený text se staví k otázkám nudy ve škole z mnoha pohledů, na základě kterých se ji snaží popsat.

3.1 Vznik nudy ve škole

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, nuda je někdy označována za obranný mechanismus, který nastupuje v případě neuspokojování zejména poznávacích potřeb. Jedná se o potřeby sekundární, které jsou úzce spjaté s poznávacími procesy a funkcemi a které se rozvíjejí především v poznávacích činnostech. Prostřednictvím těchto činností jsou poznávací potřeby uspokojovány. Prostředí školy ovšem někdy může vytvářet prostředí takové, které nevytváří dostatečné podněty k nasycení potřeby. Ačkoli by se dalo říci, že jde o paradoxní jev, tak frustrace poznávací potřeby se ve škole stává jevem běžným. (Stránská, 1997)

Dochází-li ve školním prostředí k situacím, ve kterých se prostředky a působící podněty vyskytují opakovaně a velmi slabě, nevyhneme se vzniku nudy. K pocitu nudy vedou tyto jevy jednotvárným podáváním informací, používáním neosobního jazyka, opakováním poznatků, které žák opětovně slyší, málo barvitým výkladem, předčítáním z učebnic apod. (Mager, 1970). Pokud se tyto situace v učebním procesu často opakují, žáci mají tendence se jim vyhýbat, je-li to možné. (Stránská, 1997, s. 17)

Na otázku, jak nuda vzniká, odpovídají v zahraničí literatuře zejména dva významné modely. Je to model Hilla a Perkinse (1985) a model Robinsona (1975). Základem obou těchto modelů je interakce individuálních a situačních faktorů. Model Götze, pracuje nejen s individuálními a situačními faktory, ale i s jejich subjektivním hodnocením a copingem (zvládáním). Práce se nadále bude věnovat **Robinsonovu teoretickému modelu**. (Pavelková, 2010)

3.2 Zdroje nudy ve škole

Robinsonův model popisuje blíže vznik nudy ve škole, ale i její vliv na chování žáků při vyučování a na jejich vztah ke škole. Na základě rozsáhlého výzkumu (4617 třináctiletých až sedmnáctiletých žáků) dochází k tomu, že nuda ve vyučování má dva hlavní zdroje:

- a) prožívanou monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin,
- b) subjektivně vnímanou neúčinnost daného vyučovacího předmětu.

3.3 Reakce na nudu ve škole

Oba dva uvedené zdroje nudy jsou příčinou nízké stimulační hodnoty vyučování. Tím mají za následek zejména zvýšení vnitřního napětí žáků, které vede ke snaze nějakým způsobem nudu zahnat. Robinson (1975) uvádí tři nejběžnější způsoby, jak žáci na tuto frustraci reagují. Všechny tyto tři typy reakcí na nudu vedou ke sníženému úsilí a k nižšímu výkonu žáků. Hovoříme o následujících reakcích:

a) **Stažení se do sebe.**

Při tomto typu reakce žák reaguje na nedostatek stimulace tím, že si vytváří vlastní vnitřní stimulaci, například intenzivní fantazijní aktivitou.

b) **Agresivní chování.**

Jedná se o reakci na nudu, která se projevuje přímými projevy nepřátelství vůči tomu, kdo je vnímán jako zdroj frustrace- učiteli. Dalším možným projevem je úniková agresivita buď vůči spolužákům, nebo vůči předmětům (trhání, popisování učebnic, rytí do lavice).

c) **Rozptýlená aktivita.**

Reakce, která je typická hraním si, kreslením, díváním se z okna nebo povídání si se sousedem.

3.4 Činitele nudy ve škole

Robinson (1975) popisuje v souvislosti s nudou také činitele, které ji spoluutvářejí, jsou to:

- a) **Učitel** s malým zájmem o učení, děti a vyučovací předmět.
- b) **Rodiče**, kteří mají malý zájem o školní výsledky svých dětí a malou víru v hodnotu vzdělávání a vzdělání. Zohledňuje se samotný postoj rodičů ke škole a vzdělávání.
- c) **Domov** typický nízkou kulturní úrovní s málo podnětným rodinným prostředím.
- d) **Spolužáci**, kteří jeví malý zájem až nezájem o vyučování. Tento stav se přenáší i na žáky, kteří by jinak o vyučování zájem měli.
- e) **Škola** s nízkým zdrojem motivace a příjemných podnětů.

3.5 Interakční dimenze nudy

Je to dimenze nudy, která se přenáší z učitele na žáky, z žáků na učitele, z žáka na žáka, z předmětu na předmět a možná i z učitele na učitele. Existenci interakční dimenze nudy potvrzuje Robinson ve svém výzkumu. (Pavelková, 2010).

3.6 Důsledky nudy ve škole

Všechny výše zmíněné faktory nudy se tedy objevují ve školním prostředí, když se v něm objevují opakovaně, mají větší či menší dopad na žáka, učitele, celou školu. Vše může vyústit v rozčarování ze školy, záškoláctví a tendenci brzy školu opustit. Nuda se podepisuje také na osobnosti učitele. (Pavelková, 2010)

3.7 Osobnost učitele

Být učitelem, znamená být osobností, a to takovou, která vychovává sama sebe. Osobností, která si klade otázku, zda je schopna vykonat to, co žádá od druhých. (Vališová, Kasíková, 2007)

K ucelení pojmu osobnosti učitele je vhodné hovořit o obecném pojmu osobnosti. Helus osobnost popisuje takto:

„Osobnost je možno chápat jako soustavu vlastností, které charakterizují celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialů. “

(Helus, 2003, s. 31)

Podle Balcara (1991) pojem osobnost vyjadřuje vnitřní jednotu a strukturovanost duševního života v daném okamžiku i průběhu času. Dalším charakteristickým znakem osobnosti je potom individuální svéráz, ve významu psychologické odlišnosti jedince od ostatních členů společnosti.

Od učitelů je společností očekáváno, že budou plnohodnotnými osobnostmi. O čem se ale v souvislosti s učitelovou osobností nemluví, je to, že učitel některá stránky své osobnosti projevovat vůbec nesmí. Velmi výstižně tuto situaci charakterizuje následující výrok:

„Spolu s kabátem jsou nuceni ve sborovně odložit veškeré soukromé starosti, únavu, bolesti i obavy. Jsou prostě okolím nuceni vykonávat svou činnost jako zproletarizovaní světci bez nároku na svatozář. “

(Vališová, Kasíková a kol., 2008)

Učitelé často vnímají svou profesi jako poslání, tedy možnost identifikovat se s lidstvem, s trendy jeho vývoje, a také jako možnost přebírání odpovědností za svět, do kterého uvádějí své žáky. Vědomí tohoto poslání je pro ně otázkou životní orientace. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 15)

Na učitele a jeho osobnost je ze strany společnosti vyvíjen velký tlak, a to zejména z toho důvodu, že je považován za člověka, který nese odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti. Důvody k výběru právě tohoto povolání, poslání, jsou mnohé, můžeme je ale dělit na vnější a vnitřní. Mezi **vnější důvody** k volbě učitelské profese určitě patří fakt, že každému budoucímu učiteli je známé prostředí, ve kterém se ve výkonu své profese bude pohybovat. Je tomu tak z toho důvodu, že si sám prošel učebním prostředím, mohl pozorovat podmínky, náplň jeho budoucí práce apod. Z hlediska **vnitřních důvodů** k volbě tohoto povolání jsou motivy budoucího učitele rozmanitější. Mohl být ovlivněn bývalým učitelem, s kterým se setkal v průběhu školní docházky, má určité představy o společenské pozici, kterou mu profese učitele zajistí, či touží po větším sociálním styku, jedná-li se o introvertního jedince. U obou případů ale platí, že jedinec o učitelské profesi může smýšlet z hlediska vychovatele nebo vzdělavatele. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 25)

Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence. Mají v rukou moc, kterou charakterizuje ovlivňování smýšlení, postojů a vzorců chování žáků. (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Tuto moc Výrost a Slaměník (2008) rozšiřují ještě o odpovědnost. Učitelé svůj vliv uplatňují nad celou skupinou dětí a nejčastěji tam, kde bude mít s největší pravděpodobností dlouhodobé účinky. Hovoříme tedy o důležitém socializačním vlivu učitelů na žáky.

V pohledu na učitelskou profesi pozorujeme následující obecné trendy:

- **trend k profesionalizaci a k osamostatnění profese,**
- **trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje,** který se projevuje zejména v přípravě dětí a mládeže nejen v oblasti znalostí a vědomostí, ale i v přípravě ke společenskému životu,
- **trend ke specializaci a partikulárnímu působení-** učitelé se setkávají s žáky jen v určitých učebních hodinách, na přechodnou dobu, tzn., hovoříme o společném působení pedagogů na formování žákovi osobnosti,
- **trend k demokratizaci profese učitele-** typické pro něj je vyrovnaní rozdílů mezi muži a ženami, přípravou v různých oblastech učitelství, v životních podmínkách a životním stylu pedagogů.

(Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 23)

3.7.1 Učitel a nuda

Pokud se v hodinách učitele žáci často nudí, dochází se k závěru, že jim zřejmě nedokáže dostatečně přiblížit význam svého vyučovacího předmětu. Neustále se setkává s nudícími žáky, kteří mu neposkytují zpětnou vazbu. Následkem toho, se u něj zpevňuje nezájem o vyučovací předmět, žáky o jeho profesi. Právě tyto učitelé, kteří ztratili primární zájem o vyučování, svůj předmět a své žáky, se stávají těmi, kteří nudu nejvíce vyvolávají. (Stránská, 1997)

V nejhorším případě dochází k vytvoření „bludného kruhu“, ve kterém se učitel bude stále snažit zaujmout žáky svým monotónním výkladem a nedokáže jim přiblížit smysl vyučovaného předmětu. U učitele je tato situace jasným zdrojem frustrace, tedy psychického stavu, který je výsledkem znemožnění uspokojení některé

z aktualizovaných potřeb člověka. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 209). Působení učitele, který se i přes velkou snahu o zajímavé vyučování setkává s nudícími se žáky, kteří celý jeho předmět odmítají jako pro sebe neužitečný a dávají najevo svou nudu, se může stát problematickým a výskyt nudy v jeho vyučování naroste. (Pavelková, 2010)

Učitel by v těchto situacích měl pozorovat signály, které jsou typické pro nudící se žáky. Přejde-li posléze k opatřením, které nějakým způsobem změní jeho výuku, může žáky znovu zaujmout a nudu překonat. Jedná se například o změnu vyučovací metody, začlenění nových didaktických postupů, kterými začlení všechny žáky do vyučování, nebo zapracování na stylu výkladu. Úspěchu učitel dosáhne tehdy, když ho jeho práce baví, zná smysl této práce a je nadšený pro své povolání.

(Stránská, 1997, s. 17)

3.8 Motivace k učení

Základem motivace k učení je pojem motivace, která může pomoci předejít výskytu nudy u žáků, proto je v následujícím textu charakterizován.

Motivace je v širším slova smyslu chápána jako soubor vnějších a vnitřních činitelů (potřeb a incentív), které podmiňují, směřují a udržují chování člověka. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Autoři Výrost a Slaměník (2008, s. 147) o motivaci hovoří jako o hybné síle, která má psychický charakter. Za hybnou ji označují z toho důvodu, že přivádí do pohybu lidské chování a činnosti. Jelikož je jí dán směr a intenzita, hovoří v souvislosti s motivací o síle. V souvislosti s motivací je tedy podstatné určení **cíle**, kterého chce jedinec dosáhnout. Tento cíl určuje směr a intenzitu motivace. Zdroje motivace potom lze rozdělit na vnitřní a vnější.

Vnitřní zdroje motivace jsou tvořeny základní složkou, kterou je **motiv** (pohnutka), ten určuje směr a intenzitu chování ve dvojím smyslu jako:

- aktualizovaný motiv, tj. motiv, který právě působí,
- dispozice ke vzniku motivace, ten je součástí motivační struktury osobnosti.

(Výrost, Slaměník, 2008)

Součástí vnitřních zdrojů motivace je i složitá struktura motivačních dispozic, které jsou částečně vrozené a částečně získané. Mezi vrozené motivační dispozice patří primární a sekundární potřeby. K primárním potřebám jsou řazeny potřeby biologické, k sekundárním potřeby sociální, dále hodnotové orientace a, v neposlední řadě, zájmy.

(Výrost, Slaměnik, 2008)

Za základní **vnější zdroje motivace** jsou označovány **incentivy (pobídky)**. Jedná se o vnější podněty, jevy a události, které mají za úkol vyvolat určité potřeby. Mohou být negativního rázu (např. hrozba trestem), a to v případě, že se snaží jedince odvést od nějaké činnosti, nebo pozitivního rázu (např. pochvala), v případě, že se snaží jedince povzbudit k dosažení cíle. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 100)

Předejít vzniku nebo přítomnosti nudy u žáka může právě motivace, a to **motivace žáka k učení**. Žák, který je motivovaný, přistupuje k učebnímu procesu jiným způsobem, než žák bez motivace. Cílem učitele by tedy mělo být, mimo jiné, právě nastolení vhodné motivace žáků k učení. Daná učební činnost, kterou žák provádí, je jedním z důležitých okamžiků rozvoje jeho motivace k učení. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Motivace žáků k učení se chápe ve dvou významech. Prvním z těchto významů je **motivace žáka jako zdroj zvýšené efektivity učení**, které se využívá k tomu, aby byl skutečněn učební cíl. Druhým významem je potom vnímání **motivace jako cíle edukačního působení učitele**, to znamená, že ji využíváme k „rozvoji potřeb, zájmů, vůle a dalších motivačních a autoregulačních zdatností.“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 148)

„V průběhu učení- zvláště v průběhu aktivních učebních činností v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování, - a souvislosti s celkovým vývojem osobnosti může se měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů. Tak také může dojít k přeměně počáteční převážně vnější motivace v motivaci převážně vnitřní.“

(Čáp 1980, s. 166)

Důležitým faktorem v motivaci žáků k učení je právě učitel. Ten je motivuje jak vědomě, tím, že navozuje vhodné podmínky vyučování, tak nevědomě, a to zejména způsobem své komunikace s žáky. Učitelovo navozování motivace může mít pozitivní i negativní dosah.

Mezi prvky **pozitivní motivace** bude v této oblasti patřit:

- sociální motivace, kterou učitel navozuje svým chováním a osobou,
- interakce mezi učitelem a žákem, která je zdrojem kognitivních motivačních procesů, přičemž žák a učitele spojuje vzájemné očekávání,
- navozování takových učebních podmínek, které aktualizují určité skupiny potřeb žáků (učitel ovlivňuje sociální klima třídy zvolenou formou vyučování, volí způsob hodnocení žáků, využívá vhodné odměny a tresty).

V oblasti **negativní motivace** se hovoří zejména o frustraci potřeb žáků. Mírná frustrace může vést ke zvýšení aktivity, ale silná frustrace může spustit obranné mechanismy. Frustrace se potom ve škole projevuje nejčastěji nudou a strachem. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 26-27)

V souvislosti se školou je vhodné se zmínit také o **motivaci ke společné činnosti**. Proč je společná činnost pro člověka přitažlivější popisuje M. Severová (in Janoušek, 1981). Je to tomu tak proto, že druhý člověk může:

- uspokojovat potřebu afilance, tedy potřeby navozování pozitivních vztahů s druhými lidmi,
- zaujímat hodnotící stanovisko k výkonům jedince, projevit uznání a obdiv, čímž uspokojí jeho potřebu uznání,
- být pro jedincem nositelem kritérií poznání a hodnocení.

O motivaci žáka k učení předkládá Monique Boekaerts principy vytvořené na základě výzkumných šetření. Uvádí následující zásady o vytvoření prostředí podporující rozvoj motivace.

První zásadou je **Motivační přesvědčení**, které zahrnuje názory, soudy a hodnoty žáků vztahující se k věcem, událostem, oblastem učiva nebo vyučovacím předmětům. Tato motivační přesvědčení vytvářejí jakýsi rámec, který řídí to, co si žáci o určitém školním předmětu myslí, co cítí a jak při něm jednají. Přičemž **nepříznivá motivační přesvědčení** mohou brzdit učení -když žáci očekávají neúspěch, nejsou motivováni k učení- a **příznivá motivační přesvědčení** naopak mohou učení podporovat a usnadňovat- když žáci chápou význam a hodnotu učení, zmenšuje se jejich závislost na vnějších impulzech k výkonu.(Dvořák, 2007, s. 57- 60)

Důležitá jsou také **žákova přesvědčení o cílech, na které se má orientovat**, přičemž výzkumy konstatují, že žáci, kteří se zaměřují na zvládnutí učiva, se naučí více než ti, kteří se zaměřují na své já- jinak se také tato situace nazývá **ego-orientací**. (Dvořák, 2007, s. 63)

Přístup k učení ovlivňují i další faktory, jedním z nich je **žakovské pojetí úsilí**. Zjištění jsou v této oblasti taková:

„to, kolik úsilí žák vynaloží, je už ovlivněno přesvědčením o vlastní zdatnosti v daném předmětu, ne naopak.“

(Dvořák, 2007, s. 65)

Dalším faktorem je **stanovování cílů**. Ukazuje se, že pokud se na společném cíli dohodnou učitel a žáci dohromady, šance na splnění cíle je vyšší. Stanovený cíl musí následně provázet, **dostatečné nasazení pro dosažení cíle**. Důležitou součástí k uvědomění si toho, jak se žákům plnění cíle daří, je zpětná vazba. V souvislosti s cíli je také potřebné **sladit rozmanitost těchto cílů**. Myslí se tím sladění žakových osobních cílů, které hrají klíčovou roli v motivačních procesech- určují jejich obsah, zaměření a intenzitu. (Dvořák, 2007, s. 67- 71)

3.9 Výzkum nudy ve škole

K potvrzení teoretického základu dle Robinsona, bylo zorganizováno několik výzkumů pod vedením I. Pavelkové, a to v letech 2006 až 2009. Cílem těchto výzkumů nebylo jen samotné ověření teoretického základu, ale i nalezení odpovědí na otázky: *„Co je to nuda? Je nuda u žáků něčím novým? Narůstá? Kdo se ve škole nudí? Jak často se žáci ve škole nudí? Nudí se žáci ve všech předmětech? Jaké jsou zdroje nudy- kdo za nudu může? Jak se nuda ve škole projevuje? Jak je možné nudu ve škole snížit?“* (Pavelková, 2010, s. 222)

Jde o výzkumy:

- a) J. Kindlové (2006)- vzorek tvořilo 215 žáků ZŠ (6., 7., 8., 9. třída),
- b) R. Kotrchové (2006)- vzorek tvořilo 201 žáků ZŠ (téže ročníky),
- c) L. Kollerové (2007)- vzorek tvořilo 21 žáků ZŠ (8. ročník),
- d) K. Mejstříkové (2009)- vzorek tvořilo 29 žáků osmiletého gymnázia.

Výzkumy probíhaly stejným způsobem, a to upravenou metodou V. Hrabala z roku 1998, která v pětistupňové škále zjišťuje postoje k předmětům: *oblibu, obtížnost a*

význam předmětu. Tato škála byla rozšířena o: *prospěch v předmětu a prožívanou nudu v předmětu*. Na problematiku nudy se nadále zaměřovala druhá část metody. Žáci zde byli dotazováni přímými otázkami: *Co podle nich je nuda?, Kdy u nich vzniká pocit nudy?, Kdo podle nich za nudu může?, Jak se nuda projevuje, co obvykle dělají, když se nudí?*. Vše bylo posléze doplněno o metodu zúčastněného pozorování v hodinách a rozhovory s žáky a učiteli. Po ukončení celého výzkumu došlo ke konfrontaci získaných výsledků s archivem rozhovorů I. Pavelkové na téma nuda. (Pavelková, 2010, s. 222)

3.10 Výsledky výzkumu

Jedním z cílů výzkumu bylo získání odpovědí na směsici otázek, které by více objasnily pojem nudy ve škole. V následujících řádcích jsou tedy uvedeny.

Je nuda u žáků něčím novým?

Na základě starých knih a filmů se školní tematikou se můžeme domnívat o přítomnosti nudy ve vyučování v minulosti, ovšem žádná fakta podložená výzkumem o ni nemáme. Z výzkumů ale vyplývá, že jsou lidé méně ochotní se k nudě přiznávat. Zejména to lze vypožorovat z rozhovorů se staršími lidmi, kteří nudu považují za vlastní selhání. Naopak při rozhovoru se školáky, byla zaznamenána přehnaná ochota se o nudě v souvislosti se školou bavit. (Pavelková, 2010)

Kdo se ve škole nudí?

Ve všech výzkumných vzorcích se nejčastěji objevovaly odpovědi, že se žáci nudí: když je jim vše jasné a učitel opakuje učivo se slabšími žáky, když jsou rychlí a jsou brzo hotovi, když má učitel malé nároky a žáci jsou nevytížení.

Podle odpovědí lze říci, že se nudí nejen nadaní, ale i průměrní a slabší žáci. Proč se ale někteří slabší a nadaní žáci nudí a někteří ne? Tuto situaci lze vysvětlit tím, že prožitek nudy nezávisí na množství podnětů působících na žáka, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu (=podnětnost) vážící se k poznávacím potřebám dítěte. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Skutečnost, že u každého žáka jsou tyto poznávací potřeby jiné, ovšem učební situaci stěžuje. Na základě jejich různých poznávacích potřeb u žáků je u nich jiná i

předmětová zaměřenost, tzn., co zaujme jednoho, nemusí zaujmout druhého. Bylo prokázáno, že rozvinutí poznávacích potřeb u žáků je různé. (Pavelková, 2010).

Rozlišujeme potom žáky:

- a) u kterých je poznávací potřeba rozvinuta minimálně, opírají se o fyziologický základ, který tvoří potřeba mozkové aktivity (Madsen 1972), ta se projevuje v podnětově chudých situacích tendencí organismu projevit nějakou stimulaci,
- b) u kterých jsou poznávací potřeby rozvinuty na daleko vyšší úrovni, například v potřebě vyhledávání a řešení složitějších problémů.

Ta samá školní situace může být tedy pro některé žáky podnětná a pro některé frustrující, tzn., že do nudy může upadnout každý. (Pavelková, 2010)

Zdroje nudy- kdo za nudu může?

Z teoretického základu (Robinson 1975, Hrabal, Man, Pavelková 1989) víme, že zdroje nudy jsou určena dva: *prožívaná monotónnost vyučovacích hodin a subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu nebo látky.*

Z provedeného výzkumu vyplývá, že žáci za zdroj nudy považují zejména učitele, jeho nudný a nezajímavý výklad, nudné hodiny. Žákům vadí:

- a) způsob výkladu, způsob komunikace se žáky,
- b) učitelovo utváření hodin, jejich obsah,
- c) učitelovy osobnostní a profesionální charakteristiky.

Z výroků žáků, které jsou často i ve stejné třídě rozdílné, naznačují, že zdroje nudy jsou ojedinělé. Objevuje se názor, že za nudu si mohou žáci sami, protože předmětu nevěnují dostatek pozornosti, častěji se objevuje tvrzení ze strany žáků: „*Nebudu se to učit, protože to v životě nebudu potřebovat.*“ (Pavelková, 2010)

Výzkumy tedy potvrzují teoretické předpoklady dvou hlavních zdrojů nudy, ale dodávají, že zodpovědnost za vznik nudy je výrazně delegována vně jedinců na učitele a okolí. (Pavelková, 2010)

Jak se nuda ve vyučování projevuje?

Výsledky výzkumů (Kindlová 2006, Kotrchová 2006, Kollerová 2007) potvrzují všechny hlavní tři zdroje nudy formulované Robinsonem (1975):

1) Nejčastější je tzv. „rozptýlená aktivita“:

- kreslení z nudy, a to po všem, co je poblíž-sešit, papír, lavice, ruka, vybarvování nadpisů,
- hraní si, které probíhá ve všech ročnících, jak u děvčat, tak u chlapců, nejčastěji žáci říkají, že si hrají s tužkou, s mobilem, hrají piškvorky
- povídání si,
- dopisování, které je častější u děvčat.

2) Méně časté je **stažení se do sebe**.

Charakteristický pro tento projev nudy je následující výrok:

„Koukám do blba.“

- žák reaguje na nedostatek stimulace tím, že si vytváří vlastní vnitřní stimulaci, myslí na něco jiného, co nemá souvislost s probíranou látkou, předmětem,
- někdy stažení do sebe u žáka navodí relaxový stav- odpočívá, usíná, spí.

3) **Agresivní reakce**

- ve výsledcích výzkumu je téměř vždy namířena proti učiteli, který je vnímán (pravděpodobně) jako zdroj frustrace,
- projevy agresivity vůči učiteli jsou velmi pestré:
 - přímý projev nepřátelství (naschvály, provokace, kopání do lavice, ...)
 - skryté strategie (nepřítomný znuděný výraz, otáčení očí v sloup, ignorace učitele, stále chození na záchod, ...)- pro učitele jsou větším zdrojem frustrace právě tyto projevy.

Z výzkumů ovšem vyplývá, že si sami žáci uvědomují existenci pomyslného bludného kruhu:

„Nedávám pozor, nevím, co se v hodině děje a začnu se nudit, a když se nudím, tak nedávám pozor.“

(Pavelková, 2010)

Nudí se žáci ve všech předmětech?

Dle výzkumů se četnost nudy v jednotlivých předmětech poměrně liší. Nejčastěji žáci prožívají nudu ve fyzice a občanské nauce a naopak ji téměř nezažívají v tělesné a rodinné výchově. Z výsledků ovšem vyplývá také to, že i v těch předmětech, které byly vyhodnoceny jako nejnudnější, jsou žáci, kteří se nenudí.

Také je zajímavé, že v českém jazyce a matematice, tedy v předmětech obtížných, není výskyt nudy takový. Žáci tyto předměty totiž považují za důležité. Lze také pozorovat rozdíly ve výskytu nudy u stejných předmětů v paralelních třídách. To je zajímavé zejména z hledání specifického působení jednotlivých učitelů. (Pavelková, 2010)

Jak nudu ve škole snížit?

Dle tazatelů tato otázka vyvolala u žáků největší rozpaky, i přes to došli k žakovským návrhům snížení nudy ve vyučování. Některé výroky poté spíše vystihovaly obecná přání žáků. (Pavelková, 2010)

Nejčastější se objevovaly tyto požadavky:

- a) Žáci chtějí být baveni, přejí si zábavnější hodiny a vtipného učitele, se kterým má být legrace. Objevuje se požadavek hry místo učení a také požadavek většího využívání techniky.
- b) Méně školy, je dalším z požadavků žáků na snížení nudy ve škole. Přejí si kratší hodiny, kratší vyučování a delší přestávky. Touží také nejen po zrušení některých předmětů, ale i po zrušení samotné školy.

3.11 Závěr výzkumu

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že nuda ve škole není tak častým jevem, a k instituci, jako je škola, svým způsobem patří. Někteří žáci se ve škole v podstatě nenudí, nebo si s nudou umějí poradit. Problémem však může být, že nuda má interakční dimenzi, přenáší se z žáků na žáky, ale i z žáků na učitele, ... možná i z hodiny na hodinu. (Pavelková, 2010)

4 Nuda ve volném čase a doma- vedení ke správnému životnímu stylu

„Aby bylo možné těmto situacím (situacím nudy ve škole) předejít, domníváme se, že kromě atmosféry školy, osobnosti pedagoga svou významnou roli ve vztahu žáka ke škole může sehrát i rodina žáka, zájem rodičů o jeho školní výsledky a dobrá spolupráce rodiny a školy.“

(Stránská, 1997, s. 18)

Ve výše uvedeném textu je definována nuda ve škole, tedy nuda v čase tzv. pracovním. Následující text se ale bude zabývat nudou z hlediska volného času a bude se snažit vysvětlit přítomnost nudy i v této oblasti lidského života. Součástí volného času dětí je rodina, se svými charakteristikami, funkcemi a výchovnými styly, kterými dává základ životu jedince a může svým jednáním ovlivnit i způsoby, jakými se jedinec vypořádá s nudou. Kvalitní prožívání volného času je v zájmu každého člověka a nuda může být faktorem, který tuto kvalitu dokáže do jisté míry narušit.

Pavelková (2010) uvádí, že neexistuje mnoho výzkumů zaměřujících se na nudu v oblasti života dětí mimo školu. Ty, co byly provedeny, ale výskyt nudy v této oblasti potvrzují. Jejich orientační výsledky uvádějí, že poměr nudy ve volném čase dětí je o poznání větší než poměr nudy ve škole. Děti se v prostředí domova nudí v situacích, ve kterých si neumí zvolit činnost, která by je zabavila. Dítě má dostatek volného času, ale neví, jak ho využít, je v situaci, kdy zná své povinnosti, ale nechce je naplnit. Spojitost mezi nudou ve škole a ve volném čase je tedy podle Pavelkové (2010) předpokládána, ale není ještě do dostatečné míry empiricky ověřena.

4.1 Volný čas

Volný čas je chápán jako doba dobrovolné volby činností, doba charakterizovaná slovem **mohu** a **chci**, ve které si činnosti svobodně vybíráme, děláme je rádi, přičemž nám přináší pocit uspokojení a uvolnění (Pávková, 2008). Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2010, s. 341) vykládají tento pojem takto:

„Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“

Není tomu tak, že by volný čas představoval jen prostor pro relaxaci a oddych, ale jedná se také o složitý dynamický systém dalekého dosahu. (Kraus, Poláčková a kol., 2001). Zahrnuje činnosti spojené s odpočinkem, se zájmovými činnostmi a zájmovým vzděláváním apod., přičemž k němu patří i časové ztráty s těmito činnostmi spojené, např. cesta na zájmový kroužek. Mezi další oblasti, které volný čas nezahrnuje, patří vyučování, příprava na vyučování, sebe obslužné činnosti, péče o zevnějšek a jiné. Naopak nezahrnuje činnosti spojené s plněním biologických potřeb (příprava jídla, spánek, hygiena,...), i když si z nich lidé mohou vytvořit svého koníčka, např. rádi vaří. (Pávková, 2008, str. 13)

Volný čas a činnosti s ním spojené tvoří zásadní část života člověka. Aktivita spojené s volným časem dávají životu pestřejší směr, obohacují ho a rozvíjejí. Přičemž způsob trávení volného času se odvíjí od konkrétní životní situace, prostředí a podmínek, ve kterých člověk žije. (Kraus, Poláčková a kol., 2001)

4.1.1 Funkce volného času

Pro vysvětlení volného času je vhodné také uvést funkce, které volný čas plní:

- **Regenerační a zdravotně-hygienická-** slouží k regeneraci sil a udržování fyzického i psychického zdraví.
- **Vzdělávací a sebevzdělávací-** přispívá k celkovému rozvoji osobnosti, formuje ji zejména v oblasti zájmové činnosti.
- **Kompenzační (relaxační)-** slouží k odpočinku a kompenzaci sil po pracovním zatížení.
- **Socializační-** je prezentována potřebou společenského uplatnění.

(Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 159)

4.1.2 Pohledy na volný čas

Na volný čas lze nahlížet mnoha pohledy, jedním z nich je **pohled ekonomický**. Ten se soustředí zejména na to, jestli má společnost dostatek financí pro zřízení institucí zabývajících se volným časem, kolik těchto financí investuje a také na to, jaká bude jejich návratnost.

„Průmysl volného času je v tržních ekonomikách samostatným a většinou dobře prosperujícím odvětvím, který však často rezignuje na -vzdělávací cíle a kultivaci osobnosti.“

(Pávková, 2008, s. 15)

Zohledňuje se i **politický pohled** na volný čas. Ten se soustředí zejména na to, do jaké míry bude stát zasahovat do volného času obyvatelstva. Také na to, do jaké míry školská politika věnuje pozornost i zařízením, které volný čas ovlivňují. Mezi oblastmi vlivu tohoto pohledu patří například pomoc organizacím a zařízením věnujícím se práci s dětmi nebo vytváření podmínek pro uspokojování spontánních aktivit dětí. (Pávková, 2008)

Zdravotně-hygienický pohled sleduje, jak se může činností ve volném čase zlepšit tělesný i duševní stav člověka. Pokud dochází ke kvalitnímu a správnému prožívání volného času, dochází k pozitivním projevům ve zdravotním stavu člověka. (Pávková, 2008)

Pohled pedagogický a psychologický se zabývá individuálními a věkovými zvláštnostmi dětí. Tyto individuality by měly být uvažovány a respektovány těmi, kteří s dětmi a mládeží ve volném čase pracují.

Dalším způsobem náhledu na volný čas je **sociologický a sociálně psychologický pohled**. Ten se zaměřuje zejména na utváření mezilidských vztahů ve volném čase, do jaké míry a jestli vůbec jsou tyto vztahy kultivovány. Významná je také možnost kompenzace oblastí rodinné výchovy, vytváření formálních a neformálních skupin. Tento pohled je zkoumán pedagogy, psychology, sociology i filozofy. Za významné v tomto pohledu lze považovat vytváření podmínek a směřování k uskutečnění vhodných aktivit ve volném čase, které děti a mládež odvádějí od aktivit nevhodných pro jejich sociální vývoj. Tímto lze snížit pravděpodobnost výskytu deviantního chování, užívání drog a kriminality. (Kraus, Poláčková a kol., 2001, Pávková, 2008)

4.1.3 Dělení volného času

Pro kompletnost tohoto textu je zde uvedeno dělení volného času podle míry organizovanosti. V tomto typu dělení rozlišujeme volný čas trávený organizovanou a neorganizovanou formou.

1. **Organizovaný volný čas** je trávený v institucích poskytujících volnočasové aktivity. Nejčastěji se jedná o tzv. kroužky. Ty jsou zaměřeny sportovně, hudebně, výtvarně, technicky apod. Hlavním důvodem navštěvování těchto kroužků je pro děti (bez ohledu na věk) setkání se s kamarády a prožití zábavy, ale i možnost naučit se něco nového a zajímavého.
2. **Neorganizovaný volný čas** může jedinec trávit individuálně, s rodinou nebo kamarády. Tento typ volného času zahrnuje mnoho aktivit, od sledování televize, využívání internetu či dalších médií až po sportovní nebo umělecké aktivity. Dítě se v tomto typu učí větší samostatnosti a hospodaření s volným časem.

(Klíče pro život, 2011)

Čas v této spojitosti není považován za horizont možností, ale stav, který se musí nějakým způsobem strávit. Když dojde k tomu, že se člověk nudí, je v situaci, kdy neví, co si s časem počít. Důvodem toho je fakt, že při nuditě jsou naše schopnosti nevyužité a nedochází k možnosti jejich uplatnění. (Swendsen, 2011)

V oblasti volného času dětí a mládeže¹ je vhodné jeho pedagogické ovlivňování, které by mělo být nenásilného rázu. Přístupuje se k němu zejména z výchovných důvodů. To, do jaké míry je volný čas ovlivňován, se odvíjí od následujících faktorů: věk dětí, jejich mentální a sociální vyspělost a, v neposlední řadě, charakter rodinné výchovy. Pracovník volného času může vytvářením pestrého, chytlavého programu, svým způsobem vybírání a vedení aktivit předcházet nuditě ve volném čase. (Pávková, 2008)

¹ Úmluva o právech dítěte (zákon 104/1991 Sb.) definuje dítě jako mladšího 18 let, mládež potom jako jedince mezi 18-26 lety.

4.2 Rodina

Autoři Výrost a Slaměník (2008, s. 50) definují rodinu ze sociologického hlediska jako primárního nositele kultury, který poskytuje základní normy a hodnoty dané společnosti. Mezi její funkce patří vedení dítěte ke správnému životnímu stylu a orientace v symbolech dané společnosti, ve které dítě vyrůstá. K porozumění kulturním vzorcům ho přivádí zejména učení se respektu k požadavkům rodiny a sankcemi za nedodržování těchto požadavků.

Z psychologického hlediska je rodina chápána jako „*společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 512)

Jak je uvedeno ve výše zmíněném textu, rodina je jedním z důležitých činitelů, který se podílí na vytváření vztahu dětí k volnému času. Tento vztah ovlivňuje nejen postoj rodičů k dítěti, ale i způsob výchovného stylu. **Negativní** projevy výchovného stylu jsou viditelné v nejasných, nedůsledných požadavcích a také v nedostatečné kontrole volného času. **Pozitivní** projevy naopak sledujeme ve smysluplných a rozvíjejících aktivitách, kterými rodina naplňuje volný čas dítěte. Tento pozitivní postoj rodiny k volnému času dítěte nejen ovlivňuje jeho osobní zájmy a potřeby, ale také rozšiřuje jeho sociální zkušenost, posiluje odpovědnost a kultivuje emoce. (Kraus, Poláčková a kol., 2001)

Na dnešní rodinu musíme nahlížet jako na rodinu, která má oproti rodině tradiční své specifické rysy. Ty se z hlediska jejího historického vývoje v minulosti tolik nevyskytovaly, ale v současnosti je musíme zohlednit. Jedním z těchto rysů novodobé rodiny je partnerské soužití. Partneri často žijí v dlouhodobém vztahu, vychovávají spolu děti, aniž by uzavřeli manželský sňatek. Samotný vznik rodiny je často plánovaný, neplánovaných těhotenství ubývá, a to z důvodů rozšíření antikoncepce. Společnost má také tolerantnější pohled na potraty a rozvody. Ztráta stability rodiny je pravděpodobnější, což může být ovlivněno právě odstraněním tabu v oblasti rozvodů nebo rozšířením emancipace. Rodinná struktura prochází změnou zejména v oblasti soužití více generací a menšímu počtu dětí. Spolu s celkovým prodlužováním života obyvatelstva, se prodlužuje i doba soužití partnerů po odchodu dětí z domácnosti. Právě tyto situace mohou vyvolat krize v oblasti soužití partnerů. A v neposlední řadě se také prodlužuje pracovní doba rodičů, což jim znemožňuje trávit dostatek volného času

s dětmi i ostatními členy rodiny, prožívaného kvalitním způsobem. To vede i k přenášení funkcí rodiny na jiné sociální instituce. (Kraus, Poláčková a kol., 2001)

4.2.1 Funkce rodiny

Každá rodina má své funkce, které nějakým způsobem plní. Vymezení těchto funkcí je rozmanité. Langmeir (1991) vymezuje funkce rodiny takto:

- **Reprodukční** funkce, která vede k plození dětí.
- **Hospodářská** funkce se projevuje v hospodaření s financemi, vedením domácnosti.
- **Emocionální** funkce, kdy jsou citově uspokojováni členové rodiny.
- **Socializační** funkce vede k předávání kulturních hodnot, norem a k začlenění dítěte do společnosti.

V kapitole *Funkce rodiny a její poměry v moderní a postmoderní době* rozlišuje L. Stašová tyto následující funkce rodiny:

- **Biologicko- reprodukční** funkce, jejímž cílem je zabezpečit existenci společnosti.
- **Sociálně- ekonomická** funkce, kdy je rodina pojata jako významný prvek podílející se na ekonomickém systému společnosti. V rámci rodiny se realizuje řada rozhodnutí v přerozdělování financí.
- **Socializačně-výchovná** funkce se projevuje ve vztahu k rodině následujícím způsobem. Rodina je prvním sociální skupinou, se kterou se dítě setkává. Rodina působí na své členy a nabízí jim poznatky o kultuře a prostředí, do kterého vyrůstají.
- Funkce **sociálně- psychologické podpory**, je viditelná v rodině, ve které se dítěti dostává určitá hodnotová a psychická atmosféra. Již samotné vědomí sounáležitosti s rodinou působí na dítě podpůrně.
- **Citová** funkce rodiny, tedy jistá míra uspokojení citových potřeb, je možné získat pouze v rodině, žádná jiná instituce není schopna tuto funkci dostatečně nahradit.

(Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 79-83)

V souvislosti s funkcemi rodiny se také hodnotí její funkčnost a nefunkčnost. O rodině hovoří V. Satirová (1994), když vymezuje 4 klíčové faktory, podle kterých se

posuzuje úroveň funkčnosti rodiny, je to: *míra komunikace, sebehodnocení nastolených pravidel a vazba rodiny na vnější svět.*

Hovoříme-li o rodině **stabilizované afunkční**, jedná se o rodinu, která plní své funkce, zajišťuje svým dětem kvalitní socializační podmínky. Dalším typem jsou rodiny **funkční s přechodnými, více či méně vážnými problémy**. Tento typ rodiny je zastoupen většinou. Své problémy dokáže rodina vyřešit a povětšinou ji posunou dál. Jedná se např. o špatnou bytovou, finanční situaci, dočasnou manželskou krizi, problémy s dospívajícím dítětem a jiné. Pojem **problémová rodina**, pod sebou skrývá označení rodiny, u které je zproblematizováno plnění základních funkcí. Členové rodiny v tomto případě čelí možnosti rozpadu rodiny, snaží se vyhledat odbornou pomoc a svůj problém řešit, nebo volí variantu rozchodu a hledají alternativy takové, které co nejméně ohrožují děti. Pokud těchto opatření není rodina schopná, dostáváme se do oblasti, kdy hovoříme o **rodině dysfunkční**. V tomto typu rodiny je narušeno plnění některých funkcí a rodinná situace je taková, že vysoce ohrožuje děti. Sama o sobě se rodina nedokáže řídit radami vnějších institucí, proto tyto instituce musí zasahovat. Může se jednat o rodiny postižené alkoholismem nebo s dlouhotrvající nepřekonanou životní krizí. Rozhod rodičů v tomto případě zanechává dlouhodobé traumatizující zážitky. Posledním typem rodiny je rodina **afunkční rodina**, která neplní vůči dítěti svůj účel, čímž dítě vysloveně ohrožuje. (Helus, 2007, s. 152)

4.2.2 Výchovné styly

Níže uvedený text, se věnuje výchovným stylům a snaží se nastínit možnosti, které rodiče ve volbě výchovy dětí mají. Pravděpodobné ale je, že každý rodič do výchovy dítěte zahrnuje zkušenosti z jeho původní rodiny. V jeho vlastním výchovném působení potom tyto styly opakuje, snaží se je kombinovat s jinými nebo si vybere úplně jiné. Tuto souvislost je ale při výchově nutné brát na mysli.

Výchovný styl vysvětlujeme jako veškeré záměrné i spontánní chování rodičů vůči dítěti, které je seskupené do nějakého schématu, přičemž toto schéma chování ovlivňuje vývoj každého dítěte. Dělení výchovných stylů v rodině je vzhledem k historii rodiny velmi rozmanité. V 30. letech 20. století přichází s typologií výchovných stylů americký psycholog německého původu, Kurt Lewin. Ten vytváří následující typologii:

1) Autoritativní výchovný styl.

V tomto výchovném stylu se klade velký důraz na poslušnost a podřízení dítěte autoritě rodiče. Je nutné, aby dítě bezpodmínečně uposlechlo veškerých rozkazů a zákazů, a to bez dlouhých diskuzí.

2) Liberální výchovný styl (laissez- faire).

Charakteristickým rysem tohoto výchovného stylu je volnost. Ta se projevuje zejména minimálním omezováním dítěte. Právě tento styl vede často k nesoustředěnosti, neschopnosti se zabavit a svým konečným dopadem i k nudě.

3) Demokratický výchovný styl.

Dítě je respektováno jako samostatná bytost s právem rozhodování o sobě samém, zároveň si ale musí připouštět svou odpovědnost ke členům rodiny i společnosti. Rodič je dítěti rádcem a pomocníkem v situacích, které nedokáže samo zvládnout.

(Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 255)

Další z těchto dělení popsala Baumrindová (1989, 1991), a to v souvislosti se školní úspěšností. Konstatuje, že děti, které jsou vychovávány v posledním typu výchovného stylu, jsou ve škole úspěšnější. (Helus, 2007).

Výchovné styly dělí na tři typy:

1) Autoritářský (authoritarian) styl.

Výchovný styl, který je význačný zejména svou direktivností a rigidností. To se projevuje v kladení požadavků na poslušnost dítěte, přičemž komunikace s dítětem je strohá s heslem „mlč a dělej, co ti říkám“. Velkou roli hraje v tomto stylu výchovy trest, který je často i fyzický.

2) Povolující (permisiv) styl.

Tento styl se vyznačuje zejména důrazem na volnost, která by měla být maximální. Komunikace s dítětem je charakterizována hesly typu „nakonec určitě přijde k rozumu“, „samo musí vědět, oč mu jde“. Trestání dítěte je na minimální úrovni, stejné jako jeho omezování a požadavky na něj kladené.

3) Styl opřený o autoritu (authoritativ).

Jedná se o výchovný styl s charakteristickým, jasným vymezením hranic toho, co se smí a nesmí. Jedná se zejména o zásady a principy dané rodiny. Komunikace je na vysoké úrovni- dítě má rozumět tomu, co je po něm požadováno, proto se mu to rodiče snaží náležitě vysvětlit. Rodiče působí v rodině jako vzor modelu chování pro dítě, a to takový, který je vhodné následovat. (Helus, 2007, s. 169)

V souvislosti s vývojem průzkumu v oblasti výchovných stylů lze vymezit i **styly** krajně **nevhodné**. Patří mezi ně:

- **rozmazlující výchova**, ve které rodiče vyhovují každému přání dítěte,
- **zavrhující výchova**, charakteristická vyjadřováním nesouhlasu a odmítáním citů ze strany rodiče k dítěti,
- **perfekcionistická výchova**, kdy jsou na dítě kladeny přehnané nároky ve všech oblastech jeho života (škola, sport, chod domácnosti), přičemž dítě není schopné tyto požadavky vzhledem ke svému věku a individuálním vlastnostem často plnit,
- **nedůsledná výchova** je charakteristická kolísáním mezi krajní přísností a krajní povolností,
- **zanedbávající, týrající, zneužívající a deprimující výchova**, která vysoce ohrožuje vývoj dítěte této výchově vystaveného.

(Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 255)

4.3 Nuda ve volném čase dětí

Nuda je ve volném čase popisována jako „*nepříjemný přechodný duševní stav, v němž jedinec cítí pronikavý nedostatek zájmu o své obvyklé aktivity a je pro něj obtížné se na ně soustředit.*“

(Klíče pro život, 2011, s. 110)

Z tvrzení vyplývá, že tento pohled blíže popisuje nudu ne jako stav, ve kterém člověk nemá, co dělat, ale spíše jako dobu, kdy nedokáže být do nějaké činnosti nadšený. Blíže jsou potom uváděny stavy spojené s nudou, mezi které se řadí rozmrzelost, zbytečnost, nespokojenost, pocity únavy ale i depresivních nálad. Pocit nudy souvisí nejen s místem bydliště dítěte, ale i se vzděláním rodičů a

socioekonomickým statusem celé jeho rodiny. Dále pak s volnočasovými aktivitami, prožíváním pocitu štěstí a se zákazy rodičů. (Klíče pro život, 2011, Swendsen, 2011)

4.3.1 Výzkumu nudy ve volném čase dětí- výzkum „Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let“

Uvedený výzkum byl zorganizovaný v roce 2011 a snažil se zjistit podstatné faktory spoluročující život dítěte. Vznikl v rámci projektu „Klíče pro život - Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání¹.“ Tento projekt se snaží pomocí systémové podpory o rozvoj volnočasových aktivit dětí a mládeže v některých oblastech jejich života. Konkrétně se jedná o oblasti vzdělávání zájmového a neformálního. O tento rozvoj se snaží prostřednictvím rozvoje forem a obsahu vzdělávání. To vše v návaznosti na strategické dokumenty ČR a EU. Výzkum probíhal formou dotazníkového šetření i kvalitativního výzkumu. Celkem se ho zúčastnilo 2 238 respondentů.

Jak je uvedeno v názvu výzkumu, zaměřuje se na hodnotové orientace dětí od 6 do 15let. Hlavní okruhy, do kterých bylo šetření rozděleno, jsou následující:

1. rodina,
2. škola,
3. volný čas – trávený organizovaně v institucích a neorganizovaně s rodinou, kamarády, individuálně,
4. média.

Pro potřeby tohoto textu blíže charakterizují pouze okruh zabývající se volným časem, konkrétně výsledky výzkumu nudy ve volném čase.

¹ „Klíče pro život – rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání. Projekt Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, číslo projektu CZ.1.07/4.1.00/06.0011. Projekt realizuje od 1. 4. 2009 Národní institut dětí a mládeže (NIDM) ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy“

4.3.2 Výsledky výzkumu nudy ve volném čase dětí

Výsledky ukázaly, že nuda ve vztahu k **bydlišti** dítěte je ovlivněna zejména tím, zda se jedná o malé či velké město. Děti, které pocházejí z malých měst, obcí a vesnic se vesměs nudí více než děti z velkých měst. Konkrétně se jedná o města s 2 - 5 tisíci obyvateli. Je tomu tak proto, že obce mají menší možnost vyžití volného času než města velká. Dnes už totiž není pravidlem, aby součástí obce byly aktivity typické pro vesnické vyžití (vycházky do přírody, společné sportovní aktivity, aj.). (Klíče pro život, 2011)

Děti z rodin, ve kterých je **vzdělání rodičů** na vysokoškolské úrovni, se nudí občas 38%, se vzděláním základním nebo středoškolským bez maturity se jich nudí 50%. Platí tedy, že čím vyšší vzdělání je v rodině přítomno, tím menší procento nudy se v ní vyskytuje. Míru nudy u dítěte ovlivňuje také **socioekonomický status**. V dobře situovaných rodinách se děti nudí méně (občas se nudí 41%) a více v rodinách situovaných hůře (občas se nudí 51%). Rodiče na nudu dítěte působí také prostřednictvím **zákazů**, jedná se především o zákaz sledování televize, používání počítače nebo chození ven s kamarády. Dále je také uvedeno, že děti, které navštěvují pravidelné **volnočasové aktivity**, se nudí méně (občas se nudí 41%, ostatní vůbec) než děti, které tuto možnost nemají (občas se nudí 52%, nikdy se nenudí 36%). (Klíče pro život, 2011)

Prožívaná nuda ovlivňuje i **pocit štěstí** dítěte. Děti, které se často nudí (uvádí se jich 78%), v životě pocit štěstí pocítují v menší míře, než děti, co nudu neprožívají v míře na takové úrovni.

4.3.3 Závěr výzkumu nudy ve volném čase dětí

Nuda se ve volném čase dětí často vyskytuje a je ovlivněna mnoha faktory jejich života. Ukazuje se, že děti, které se nenudí a které jsou v životě šťastné, se pravidelně věnují nějaké volnočasové aktivitě. Tato aktivita rozvíjí jejich individuální schopnosti a krátí dobu, ve které děti mají možnost, se nudit. (Klíče pro život, 2011)

Nabízí se mnohá opatření, stanovená na základě provedeného šetření, která mohou pomoci nudě ve volném čase předcházet. Realizace těchto opatření spočívá zejména na rodičích. Za významné se považuje ovlivňování životního stylu jejich dětí, dohled na trávení aktivního, kvalitního a kreativního volného času dětí. (Klíče pro život, 2011)

4.4 Výchova ke správnému životnímu stylu

Než se dostaneme k samotné výchově ke správnému životnímu stylu, je nutné uvést některé pojmy, které s touto oblastí souvisí. Jedná se o téma velmi rozsáhlé a zahrnující spoustu pojmů, proto bude lepší tyto je v následujícím textu blíže vysvětlit.

4.4.1 Životní styl

Životní styl je jedním z ukazatelů vnímání volného času. Vedle uvedeného pojmu se objevuje navíc pojem **životní způsob**, ten se ale více vztahuje k ekonomické, kulturní, ekologické stránce společenských procesů, popisuje tedy makrostrukturální stránku sociálních vlivů. **Životní styl** je oproti tomu čistě individuální oblast. Jedná se o „soubor názorů, postojů, temperamentových vlastností a návyků, které mají trvalý ráz a jsou pro každého individuálně specifické- vystihují osobitost jeho chování.“

(Kraus, Poláčková a kol., 2008, s. 153)

Pávková (2008) vymezuje životní styl jako styl, který zahrnuje hodnotovou orientaci člověka, projevuje se jak v jeho chování, tak ve způsobu využívání materiálních a sociálních životních podmínek.

Pedagogický slovník uvádí tuto definici:

„Typický způsob uspořádání činností, jednání lidí, vztahů, vědomí hodnot, norem a věcného prostředí ve společnosti, které je integrací životních způsobů jedinců.“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 390)

4.4.2 Životní styl a jeho druhy

Životní styly jsou odrazem nejen života jedince, ale i celé společnosti. Jedná se o obraz převažujících aktivit a tendencí k trávení volného času dané společnosti. Podle převažujících způsobů života. Tento životní styl souvisí s hodnotami a ideály, které by člověk rád ve svém životě naplnil. (Kraus, Poláčková a kol, 2008)

Životních stylů z pohledu psychologů existuje velké množství druhů, jsou popsány na základě vlastností osobnosti, jejich individuálních specifíků, které životu člověka vtiskují charakteristické chování. Havlík dělí životní styly následovně:

- **Životní styl s náplní studia** je typický pro jedince, kteří jsou poháněni zvědavostí. Svůj volný čas tráví četbou, návštěvami divadel, výlety do přírody nebo sledováním televize.
- **Životní styl s nejvyšší hodnotou hraní** je upřednostňovaný sportovci, sportovními fanoušky, pravidelnými návštěvníky zábavních podniků a hráči různých her.
- **Životní styl s rozjímáním** většinou provozují samotáři, kteří netráví volný čas s rodinou. Lze jej provozovat o samotě, ale i v komunitě.

(Kraus, Poláčková a kol., 2008, s. 156)

Jiným typem dělení je potom dělení životních stylů na:

- **Pracovní životní styl**, jehož hlavním smyslem je práce a volný čas se stává zbytková kategorie, která slouží k odpočinku.
- **Hédonistický životní styl** naopak upřednostňuje volný čas a rodinu, práci posuzuje jako nutnost.
- **Celistvý životní styl** vyvíjí snahu neoddělovat oblasti volného času a práce.

(Kraus, Poláčková a kol., 2008, s. 156-157)

Z pohledu toho, jestli se jedná o zdravý či nezdravý životní styl, dělíme životní styly tímto způsobem:

- **vyvážený životní styl**- styl s přiměřenou životní zátěží,
- **přetížený životní styl**- styl s nepřiměřenou životní zátěží, se snahou stihnout vše naplánované,
- **rizikový a stresující životní styl**- styl, který ohrožuje jeho nositele; častý u jedinců v krizové životní situaci.
- **chaotický životní styl**- typické je pro něj nepřiměřené střídání nadměrné pracovní aktivity a nečinnosti,
- **neradostný životní styl**- jedinec musí plnit činnosti, které mu jsou nepříjemné,
- **nastražený životní styl**- jedinec dochází k závěru, že mu všichni lidé chtějí škodit,
- **prázdný životní styl**- je charakteristický nudou, jedinec neví, jakým způsobem vyplnit svůj volný čas.

(Nešpor, Pernicová, Csémy, 1999)

4.4.3 Utváření životního stylu

Jedinec se do společnosti nenarodí již s osvojeným životním stylem, ale musí si tento způsob života nějakým způsobem osvojit. Jak již bylo řečeno, rodina ho v tomto směru velmi ovlivňuje. Pro utváření životního stylu jedince existují následující typy situací:

- **Kognitivní zhodnocení sebe sama a svého postavení ve světě** ukazující osobní životní filozofie, každého člověka.
- **Způsob prožívání** specifický kvalitou a intenzitou prožívání, jejichž míra je u každého člověka odlišná.
- **Vztah práci, odpočinku a pohybové aktivitě** určená vyhraněním času na relaxaci, regeneraci nebo vyhledáváním/nevyhledáváním pohybových aktivit.
- **Zvládání sociální interakce** ve smyslu vytvoření opěrné sociální sítě a zároveň udržení vlastní autonomie ve společnosti.
- **Ego úroveň** vyznačující se zvládnutím kompetencí k překonání kritických životních situací.

(Kraus, Poláčková a kol., 2008, s. 154-155)

Na utváření životního stylu lze nahlížet ze dvou základních hledisek. Prvním z těchto hledisek jsou **objektivní společenské faktory**. Mezi tyto faktory se začleňuje ekonomická a politická situace, která vytváří předpoklady pro aktivity volného času i aktivity pracovní. Další součástí jsou kulturní tradice dané společností, jedná se v první řadě o zvyklosti a jednání v rodině člověka, protože ty nesou kulturní zvyklosti celé společnosti. Na utváření životního stylu z hlediska objektivních společenských faktorů působí také celková technická a vědecká úroveň společnosti.

Druhým hlediskem v utváření životního stylu jsou **subjektivní osobnostní faktory**, které jsou dány zejména samotnou osobností jedince, jejími individuálními zvláštnostmi a charakteristikami. Zohledňuje se pohlaví, věk i zdravotní stav jedince, dále pak jeho intelektová úroveň, temperamentové dispozice. To vše se promítá a spojuje s výchovným a vzdělávacím působením na jedince. Do spojitosti se s úrovní životního stylu se uvádí nabyté vzdělání. Jeho pozitivní vliv je znatelnější tím víc, čím vyšší je vzdělání samotné. Dalším spojujícím hlediskem je vliv profese jedince, kdy jen charakter pracovní doby ovlivňuje způsob utváření životního stylu. Závažnou úlohu zde

zastává také rodina, která klade základy celé osobnosti dítěte. (Kraus, Poláčková a kol., 2008, s. 155-156)

Je to právě rodina, která je primárním faktorem ovlivňující utváření životního stylu jedince. Je pro něj vzorem toho, jak žít určitým způsobem, kvalitně, ale i nekvalitně, využívat volný čas. S přibývajícím věkem, vliv rodiny na dítě klesá, proto by bylo ideální, kdyby rodina působila v oblasti trávení volného na dítě pozitivně už v jeho útlém věku a tím položila základy jeho podoby v dospělosti. To, jakým způsobem může rodina volný čas trávit, je ovlivněno mnoha faktory. Patří mezi ně vlastní vztah rodičů k volnému času, nebo také socioekonomický status rodiny. Jedná-li se o rodinu z nižší sociální vrstvy, nemá často dostatek financí, které by byly vyhrazeny na tuto oblast rodinného života. Z výzkumů ale vyplývá, že na to v čem a do jaké míry rodiče své děti ovlivňují, socioekonomický status rodiny zásadní vliv nemá. (Klíče pro život, 2011, Pávková, 2008)

Důležitými ukazateli při posuzování životního stylu jsou sociální interakce, tedy vztahy mezi lidmi. Při posuzování utváření životního stylu hraje prvotní roli rodina. Děti se od svých rodičů učí to, jakým způsobem budou trávit volný čas a jaký životní styl si zvolí. Rodiny se od sebe odlišují jak způsobem trávení volného času, tak právě životními styly. Ve vztahu k rodině se z hlediska utváření životního stylu jedince posuzuje, z jaké rodiny pochází, jaký je věk a počet členů rodiny, v jakém typu soužití rodina žije a jaký výchovný styl využívá. Zohledňují se také zájmy rodičů, jestli se tyto zájmy vzájemně tolerují anebo kolik financí jsou rodiče ochotni investovat do zájmů celé rodiny i do zájmů svých dětí. (Pávková, 2008) Utváření správného životního stylu se zaměřuje na širokou oblast života jedince, do které spadá tělesná, psychická a duchovní kultura osobnosti. **Tělesná kultura osobnosti** je charakteristická vytvořením návyků v oblasti osobní hygieny, vhodnému vztahu k pohybu, ale také ovládnutím touhy k užívání návykových látek (alkoholu, cigaret, drog). **Psychická kultura osobnosti** je vytvořeným komplexem kvalit osobnosti, který zahrnuje: odpovědnost, zdrženlivost, sebeovládání, prosociální chování, sebereflexi a reflexi a také umění efektivně se učit. **Duchovní kultura osobnosti** zahrnuje především mravní vyspělost osobnosti, citlivost svědomí a smysl pro duchovní oblast života. (Smékal, 1997, s. 35)

4.4.4 Cesta ke správnému životnímu stylu

Výchova ke správnému životnímu stylu je povětšinou chápána jako vštípení návyků v oblasti tělesné a duševní hygieny. Správný životní styl se soustřeďuje na *základní životní rytmus, pohybový režim, životosprávu a racionální výživu, duševní aktivitu a zvládání náročných životních situací*. Životní rytmus jedince, je určený poměrem pracovních a volnočasových činností, jeho fyzickou i psychickou zátěží v životě. Pohybový režim a životospráva s racionální výživou jsou ukazatelem tělesné i duševní výkonnosti jedince. Duševní aktivita a zvládání náročných situací jsou obrazem kulturních zájmů, které respektují duševní hygienu jedince. (Kraus, Poláčková a kol., 2008)

Každý jedinec vyrůstá v nějakém rodinném prostředí, a toto prostředí ho ovlivňuje ve všech oblastech vývoje jeho osobnosti. Osobnost (jak je uvedeno v předchozí kapitole) je souhrnem charakteristických vlastností jedince, které ho vedou k naplnění jeho potenciálu a uskutečnění životních cílů. To, jaké životní cíle, jedinec považuje za důležité a jaké potenciály pro jejich uskutečnění má, je tedy obrazem jeho individuálních charakteristik, které se utvořily v období jeho vývoje vlivem prostředí. Hovoříme-li o dětech, máme na mysli zejména prostředí rodinné (spojené s volným časem dítěte) a prostředí školy. Prostor, ve kterém dítě vyrůstá, mu tuto jeho životní dráhu může pravděpodobně nastínit, být vzorem jeho budoucího života, právě tím, že mu ukáže styl, jakým žije. Jedná se tedy o životní styl, kterému se jedinec učí jen tím, že v něm sám je. Proto je důležité jeho vývoj ve volném čase nenechat náhodě, ale snažit se ho kvalitním způsobem ovlivňovat. (Helus, 2003, Pávková, 2008)

Jak již bylo uvedeno, životní styl, který rodina vyznává je prvotním vzorem životního stylu dítěte. Ideální by tedy bylo, kdyby rodina vyznávala správný životní styl. Téměř dvě pětiny dětí uvádějí, že je rodiče ovlivňují ve způsobu trávení volného času i životního stylu, který vyznávají. Z výše uvedených poznatků o životních stylech můžeme odvodit, že pravděpodobně nejvhodnějším typem životního stylu je vyvážený styl. Ten umí nalézt míru mezi pólem práce a pólem volného času, čímž přispívá k nepřetíženosti členů rodiny. (Klíče pro život, 2011, Nešpor, Pernicová, Csémy, 1999)

V zájmu každého rodiče by mělo být, aby jeho dítě bylo šťastné a spokojené. Toho může dosáhnout tím, že mu bude vzorem, bude s ním trávit volný čas kvalitně nebo alespoň bude dohlížet na to, co jeho dítě ve volném čase dělá.

Veškerá výše uvedená fakta nějakým způsobem ovlivňují trávení volného času. Výchovný styl v rodině, rodinné prostředí a pedagogicky ovlivňované volnočasové aktivity společně jedinci pokládají základy životního stylu a nabízejí možnosti trávení volného času, čímž mohou předejít pocitům nudy. Potřebné je si uvědomit, že nuda s trávením volného času dětí velmi úzce souvisí (jak vychází z textu práce) není spojena s pocitem štěstí, a proto by se jí mělo předcházet. Jedním ze způsobů, jak toho lze pravděpodobně docílit, je právě výchova ke správnému životnímu stylu ze strany rodiny, volnočasových institucí, školy i celé společnosti.

5 Závěr

Bakalářská práce se věnovala tématu nudy ve škole a mimo školu. V práci jsem se snažila ve třech kapitolách popsat z dostupných zdrojů fenomén nudy. V první řadě jsem se věnovala obecnému vymezení nudy, jejímu dělení, příčinám a důsledkům. Snažila jsem se o shrnutí poznatků spojených s tímto pojmem a vystihnout i jeho historicko-filozofickou souvislost.

Dále jsem se věnovala tématu nudy ve škole. V této kapitole jsem vycházela zejména z provedených výzkumů spojených s nudou. Snažila jsem se charakterizovat nudu v oblasti školy a další pojmy, které se školním prostředím souvisí a ovlivňují i přítomnost nudy, to vše k ucelení mého textu.

V poslední kapitole bakalářské práce jsem se zaměřila na nudu v čase mimo školu dětí. V souvislosti s tématem kapitoly jsem se snažila blíže popsat množství oblastí, které s ním souvisí. Zaměřila jsem se na vymezení pojmu volného času, rodiny a, v neposlední řadě, životního stylu. Výchovu ke správnému životnímu stylu jsem se snažila charakterizovat jako možnost, kterou lze předejít nudě v této oblasti života dětí.

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat fenomén nudy u dětí nejen ve škole, ale i ve volném čase. Objasnit, jak faktorům nudy předcházet, a to zejména pomocí výchovy ke správnému životnímu stylu. V příloze této práce jsem uvedla orientační šetření, které mě mělo seznámit s výzkumnou situací a povědomím žáků o nudě. Toto šetření mě obohatilo zejména získáním zkušeností s výzkumnou situací a také o poznatky žáků v oblasti nudy.

6 Seznam použitých zdrojů

Literární zdroje

ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1980.

DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2005, 142 s. ISBN 80-7178-556-3.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. PORTÁL, Praha, 2000. IBSN 80 7178-303-X

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2.; uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8 (brož.).

KRAUS, B. a V. POLÁČKOVÁ a kol. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA. 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

MADSEN, K. B. *Teorie motivace: Srovnávací studie moderních teorií motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972.

NEŠPOR, K., PERNICOVÁ, H., CSÉMY, L. *Jak zůstat fit a předejít závislostem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 70-7178-299-8.

PAVELKOVÁ, Isabella. Nuda ve škole. KRYKORKOVÁ, Hana et al. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2010, s. 219-233. ISBN 978-80-7308-301-4 (brož.).

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-717-8772-8.

ROBINSON, W. P.: *Boredome at school. British Journal of Education Psychology*, 1975, 45, s. 141-145.

STRÁNSKÁ, Z. Nuda ve škole. *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí: sborník referátů z V. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 30. června a 1. července 1997 v Plzni*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1997, s. 16-18.. ISBN 80-7043-216-0.

SMÉKAL, V. Kulturně etické a psychologické souvislosti výchovy ke zdravému způsobu života. In *Problematika výchovy dětí a mládeže ke zdravému způsobu života v evropských zemích*. Sborník příspěvků z 1. Mezinárodní konference evropských zemí. Výchova dětí a mládeže ke zdravému způsobu života na konci 20. století. 1. vyd. Brno: PF MU, 1997.

SWENDSEN, Lars Fr. H. *Malá filosofie nudy*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín, 2011. ISBN 978-80-87162-14-9 (brož.).

VALISOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.

Elektronické zdroje

Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let. NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A ŠKOLSKÉ ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ. *Klíče pro život* [online]. [cit. 2013-06-26]. Dostupné z: <http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let.pdf>

7 Přílohy

7.1 Příloha 1

7.1.1 Orientační šetření

Orientační šetření jsem zvolila, abych se seznámila s průběhem výzkumné situace a reakcemi žáků na tuto situaci, a to z toho důvodu, že bych se tomuto tématu ráda věnovala v průběhu budoucího magisterského studia.

7.1.2 Cíl orientačního šetření

Hlavním cílem tohoto orientačního je seznámení s výzkumnou situací a zjištění, jaké povědomí mají žáci o fenoménu nudy.

7.1.3 Průběh orientačního šetření

Pro orientační šetření jsem si vybrala jednu pražskou základní školu. Celkem mi bylo k dispozici poskytnuto 50 žáků. Jednalo se o 26 dívek ve věku od 13-15 let, a 24 chlapců ve věku téhož rozsahu.

Popis bude prováděn na základě žáky vyplněných dotazníků. K dosažení stanoveného cíle, jsem volila následující **výzkumné otázky**:

1. Jak žáci ZŠ vysvětlují pojem nudy?
2. Nudí se žáci ve všech předmětech?
3. Nudí se žáci i ve volném čase?
4. Jaké projevy nudy na sobě sledují?

7.1.4 Zpracování orientačního šetření

Ke sběru dat jsem se proto rozhodla využít dotazník, který jsem sestavila na základě dotazníku I. Pavelkové. Pro potřeby tohoto textu jsem oblast otázek rozšířila o otázky vztahující se k oblasti volného času dětí. V oblasti postojů k předmětům tedy na pětistupňovou škálu. Zaměřila jsem se na nudu ve vybraných předmětech, které měli žáci označkovat. Žáky uvedené hodnoty jsem při zpracování sečetla a došla k níže uvedeným výsledkům. V prošetření oblasti zdrojů a projevů nudy jsem zvolila otevřené otázky, stejně tak v oblasti volného času.

7.1.5 Výsledky orientačního šetření

1. Co je to nuda?

Na otázku „Co je podle Vás nuda“ odpovídali žáci opravdu rozmanitým způsobem. Ve výsledku jsem rozlišila následující typy odpovědí.

- Žáci definují nudu jako **školu**. S touto odpovědí přišlo celkem 24 tázaných.
- Žáci se snaží vytvořit **vlastní definici** pojmu nuda. Své tvrzení spojují hlavně s pocity a stavy, které při nudě zažívají. Celkem se o vytvoření definice pokusilo 10 žáků.

„Malý moment, kdy nejsi unavený a chtěl bys něco dělat, ale nevíš co.“

„Když musím dělat, co mě nebaví.“

- Žáci nudu označují jako **nic** nebo odpovídají slovem **nuda**. K této odpovědi se hlásí celkem 11 žáků.
- Žáci označují za nudu **mě** a můj **dotazník**. Tuto odpověď uvedlo 5 žáků.

2. Nuda a předměty

Žáci nejčastěji nudu zažívají v dějepise, často se nudí ve fyzice, někdy nejčastěji v dějepise. Naopak nudu, nikdy nezažívají ve výtvarné výchově, spíše ji nezažívají v tělesné výchově. Výchovy jsou, podle očekávání, žáky kladně hodnocené. Velmi dobře je ale hodnocena i výuka chemie a biologie na této škole.

Tabulka č. 1.: Nuda ve vybraných předmětech.

Název předmětu	1	2	3	4	5
Český jazyk	12	14	9	8	7
Matematika	11	11	8	5	15
Fyzika	9	9	3	17	12
Chemie	30	12	8	0	0
Biologie	30	12	8	0	0
Dějepis	3	7	14	8	18
Tělesná výchova	29	18	2	0	1
Hudební výchova	35	11	1	3	0
Výtvarná výchova	38	3	9	0	0

Legenda- posuzovací škála: nudu v předmětu: 1- nudu nikdy nezažívám, 2- nudu spíše nezažívám, 3- nudu někdy zažívám, 4- nudu často zažívám, 5- nudu zažívám skoro pořád.

3. Četnost nudy ve škole

Nudu ve škole jsem posuzovala nejen ve vztahu k předmětům, ale i obecně ke škole. Ve škole nudu někdy zažívá 27 žáků, z celkového vzorku také vyplývá, že se více nudí chlapci, než dívky.

Tabulka č. 2.: Četnost nudy ve škole.

Nudu:	Dívky	Chlapci	Celkem
nikdy nezažívám	0	0	0
spíše nezažívám	9	3	12
někdy zažívám	12	15	27
často zažívám	4	4	8
skoro pořád zažívám	1	2	3

4. Zdroje nudy

Ve výzkumném šetření jsem se snažila Robinsonovu teorii, která popisuje zdroje nudy, srovnat s mým šetřením. Tyto zdroje Robinson (1975) určuje dva:

- prožívanou monotónnost učitelových výkladů,
- subjektivně vnímaná neužitečnost předmětu.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů můžeme přesně stanovit, jaké jsou jejich postoje k důvodům vzniku nudy, a to na základě povahy jejich odpovědí.

K prvnímu zdroji nudy se hlásí celkem 23 žáků. Nejčastější odpovědí žáků na tuto otázku mluví vcelku jasně.

„Učitel, jak vykládá.“ nebo *„Někteří učitelé neumějí učit.“*

Velmi mě zaujal výrok žáka, který uvedl, který na celý problém nahlíží takto:

„Učitel vykládá málo zajímavě a dává nám málo důležitého materiálu. Ve třídě to také nefunguje jak má z důvodu nediscipliny celé třídy.“

K druhému typu zdrojů nudy se hlásí celkem 22 žáků. Ti se vyjadřují například takto.

„Nudím se, když pro mě předmět není zajímavý.“ nebo *„Hodina mě nezajímá.“*

Zbytek žáků, tedy 5, považuje za zdroj nudy v hodinách moji přítomnost. Z toho soudím, že je téma mého dotazníku nezaufatelné.

Z mého šetření tedy vyplývá, že se u žáků vyskytují oba dva typy zdrojů nudy. Za zdroj nudy ve většině případů označují učitele.

5. Projevy nudy

Teoretický základ této oblasti vychází také z Robinsona (1975). Ten rozlišuje tři typy projevů nudy: *stažení se do sebe, rozptýlená aktivita, agresivní reakce*. Z uvedených výsledků vyplývá, že orientační šetření u těchto žáků potvrzuje pouze 1 kategorii reakcí na nudu. Vysvětluji si to malým počtem respondentů a nevyplněním položky vztahující se k projevům nudy žáků. Jedná se o tuto reakci:

Rozptýlená aktivita

Jedná se o situaci, kdy si žák najde nějakou jinou činnost, která ho zabaví. Nejčastějším projevem rozptýlené aktivity, který se v mém výzkumu projevoval, bylo **hraní** si. Celkem se k němu hlásilo 25 žáků, tedy polovina z celkového počtu. Tímto hraním mysleli žáci povětšinou hraní si na mobilu (či jiných elektronických vymoženostech). Někteří z nich si ale například cvakají s tužkou, nebo skládají z papíru. Druhým nejrozšířenějším projevem potom bylo **kreslení** a **čmárání**. Z výzkumu vyplývá, že se k němu hlásí celkem 11 žáků. Jeden z respondentů jednoduše uvádí:

„Když se nudím, kreslím si.“

Projevem, který jsem v této kategorii také zaznamenala, bylo **povídání** si. Celkem se k němu hlásilo 10 žáků. Povídání charakterizovali jako povídání si se sousedem.

Posledním projevem bylo koukání z okna. Uvedl jej 1 žák.

6. Volný čas

V oblasti volného času (dále VČ) jsem se žáků ptala, zda mají nějaký koníček (jaký), kterému se věnují a jestli se ve svém volném čase nudí. Zda tráví VČ s rodiči a jestli v tomto čase prožívají nudu a proč. Mé výsledky jsou zaznamenány v následující tabulce. Koníčku (pravidelné zálibě) se věnuje celkem 30 žáků. Z toho 8 jich navštěvuje keramický kroužek, 7 se věnuje hře na nástroj a 15 sportovní aktivitě.

Na otázku, zda by uměli vysvětlit, proč nudu ve VČ s rodiči prožívají, reagovali odpověďmi, které povětšinou charakterizovaly:

- vztah, jaký s rodiči mají,
„Máme spolu kamarádské vztahy.“
„Jsme spolu tak málo, že toho využíváme a naplno se bavíme“
- míru komunikace rodiny žáka.
„S rodičema se dá normálně mluvit.“
„Nemám si s nima o čem povídat.“
- nevhodnou formulaci mé otázky- žáci odpovídali často jen jedním slovem
„uměli“ nebo *„jo“*.

7.1.6 Závěr orientačního šetření

Z výsledků mého orientačního šetření vyplývá, že se žáci ve škole nudí. Jejich nuda je spojována jak s prostředím školy, tak s osobou učitele. Mají-li vysvětlit, co si pod pojmem nuda představují, většině z nich to nečiní problém. Některá jejich vysvětlení jsou hlubšího rázu, některé definice jsou velmi obecné. Zdrojem nudy žáků je v případě tohoto výzkumu jak monotónní výklad učitele, tak jejich subjektivní vztah k danému předmětu. Projevy nudy mých respondentů se, na rozdíl od výzkumu I. Pavelkové, omezili pouze na jednu kategorii reakcí. Žáci v hodinách projevují nudu jen kategorií „Stažení se do sebe“. Jak uvedeno v textu, vysvětlují si to zejména malým počtem respondentů a také nevyplněním této položky některými ze žáků.

V oblasti volného času z tohoto orientačního šetření vyplývá, že se 30 žáků pravidelně věnuje nějaké pravidelné zálibě, což považuji vzhledem k celkovému počtu, za velké množství. Při hodnocení toho, zda se ve volném čase nudí, většina z nich uvádí, že se nenudí vůbec. Ve volném také tráví čas s rodiči, přičemž tento čas označují i za čas, ve kterém se někdy nudí. Většina v těchto situacích nenudí a někteří jsou rádi za volný čas, který s nimi rodiče tráví. V případech, kdy se žáci s rodiči nudí, uvádějí často jako důvod špatnou komunikaci nebo vztah s rodiči. Jelikož se jedná o žáky v období dospívání, je tento jejich možný problematický vztah k rodičům pochopitelný a situace se u nich s věkem může změnit.

Hlavním cílem tohoto orientačního bylo seznámení s výzkumnou situací a zjištění, jaké povědomí mají žáci o fenoménu nudy. V počátku jsem si také položila výzkumné otázky, na které mi šetření odpovědělo. Z mého šetření vyplývá, že žáci nudu umějí popsat, setkávají se s ní ve škole i ve volném čase. Ze zkušenosti s výzkumnou situací jsem si odnesla mnohé poznatky, které v případném organizovaném výzkumu, budu moci využít, a také to, že jich mnoho musím doplnit.

